



Utopía y Praxis Latinoamericana
ISSN: 1315-5216
ISSN: 2477-9555
diazzulay@gmail.com
Universidad del Zulia
Venezuela

Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos

PORTILLO PEÑUELAS, Samuel Alejandro; REYNOSO GONZÁLEZ, Oscar Ulises

Educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos

Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 26, núm. 95, 2021

Universidad del Zulia, Venezuela

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419004>

Se permite el uso no comercial por cualquier medio físico o electrónico. El uso comercial está estrictamente prohibido.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Educación para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos

Educate for the recognition of oneself and significant others

Samuel Alejandro PORTILLO PEÑUELAS
Instituto Tecnológico de Sonora, México
samuelport90@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27968419004>

Oscar Ulises REYNOSO GONZÁLEZ
Centro Universitario de los Altos de la Universidad de
Guadalajara, México
ulises.reynoso@academicos.udg.mx

Recepción: 22 Abril 2021
Aprobación: 13 Julio 2021

RESUMEN:

El presente artículo reflexiona en torno conformación de la identidad en los centros educativos a través del reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos. El abordaje se realiza desde cinco ejes de análisis: el grupo de iguales, los espacios de convivencia y el juego en la escuela, estigmatización e integración escolar, el papel del profesorado en la conformación del sí mismo, el cuidado de sí y de los otros en la emergencia sanitaria. Como referente teórico se alude al interaccionismo simbólico, destacando la función social de la escuela hacia la comprensión de sí mismo y el reconocimiento de los otros en el espacio escolar.

PALABRAS CLAVE: Autoconcepto, Interaccionismo simbólico, Otros significativos, Sí mismo.

ABSTRACT:

This article reflects on the shaping of identity in schools through the recognition of self and significant others. The approach is based on five axes of analysis: the peer group, coexistence spaces and play at school, stigmatization and school integration, the role of teachers in shaping the self, and the care of self and others in the health emergency. As a theoretical reference, symbolic interactionism is referred to, highlighting the social function of the school towards the understanding of the self and the recognition of others in the school space.

KEYWORDS: Self-concept, Symbolic interactions, Other significant, Self.

INTRODUCCIÓN

A nivel global, la crisis que se vive a causa del Covid-19 ha traído como consecuencia repensar las acciones que realizan los sujetos en la promoción del cuidado personal y de los demás. Dicha cuestión, ha volcado la mirada al sujeto y su contexto social más inmediato en términos de vivir con otros y para otros. Además, se ha traducido hacia el cuidado de sí mismo para el cuidado de los demás y el cuidado de los demás como parte del cuidado de la sociedad en general. En este sentido, el contexto actual exige el reconocimiento de la persona y del otro para el cuidado mutuo y el reconocimiento del entorno. Por tal, motivo, en el plano escolar, se han venido trabajando diversas medidas de prevención en la comunidad escolar en cuanto a la necesidad de llevar prácticas de distanciamiento, confinamiento y otras prácticas sociales vinculadas a la nueva normalidad para la vida en comunidad, a saber, la implementación de modelos de enseñanza remota y la promoción del uso de cubre bocas por mencionar algunas.

El razonamiento anterior, establece un punto de referencia para observar la gran influencia que tienen los centros educativos en la conformación de la identidad de los individuos, el reconocimiento de los otros y el establecimiento de prácticas hacia dentro del plantel (interacción entre actores educativos), así como fuera del mismo (relaciones sociales en el contexto en el que se ubica el centro escolar). En este sentido,

Rizo (2015) reconoce la interacción como la principal fuente de construcción de conocimientos en la vida cotidiana. A manera de ejemplo, los estudiantes reconocen a otros estudiantes que ya pasaron por la escuela y reconocen a esos otros que están por integrarse al centro educativo. Ello, les permite situarse en una realidad para comprender su aquí y ahora con base en su diferenciación de los demás y la identificación con quienes viven en una situación similar a la suya.

Con relación a la identificación del sí mismo y los Otros significativos, el ejemplo anterior, ilustra cómo el sujeto escolarizado reconoce a sus similares y atribuye mayor significado a la experiencia subjetiva que viven sus iguales por considerarla como algo próximo a su propia vida. No obstante, también reafirma su experiencia, al visualizar lo que viven los sujetos más pequeños. Es decir, observa situaciones similares que ya vivió y a su vez, predice lo que puede vivir en función de lo que observa en sus referentes de mayor edad. Éstos últimos, considerados sus otros significativos por tomarlos como guías o referentes de lo que en un futuro se le puede presentar como experiencia de vida.

Así pues, el reconocimiento de sí mismo, otorga relevancia al Otro en su proceso de configuración (Portillo: 2020; Montero: 2002). Cuestión que a nivel escolar, implica que el estudiantado se reconozca como tal y a la vez identifique a los sujetos que realizan su mismo rol. En el escenario escolar, por ejemplo, el estudiantado debe relacionarse con otros actores que intervienen en su proceso educativo, a saber, aquellos a quienes debe atender y prestar atención hacia diversas instrucciones e indicaciones: profesores y directivos. Aunado a otros agentes que colaboran en el espacio escolar: profesorado de educación física, lengua extranjera, educación especial, tutoría, asesoría, orientación y trabajo social, como los que mayores vínculos establecen con el alumnado por su tiempo de participación en clases dentro y fuera del aula. O bien, existen encuentros del alumnado, aunque en menor medida, con personal que realiza actividades administrativas, de alimentación y limpieza durante la jornada escolar.

Por tanto, es la vida cotidiana la que permite tanto a niñas y niños comprender su realidad, adaptarse y actuar en función de la misma (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado: 2017). La misma cuestión sucede en la vida escolar del estudiantado, la cual se traduce a las interacciones dentro del centro escolar como espacio de relevancia en la configuración del sí mismo y la identificación de los otros. En este sentido, tal como expresa Echavarría-Grajales (2011) la escuela debe ser considerada como:

El espacio que se ocupa de la construcción de sentidos de identidad de los sujetos a través de la interacción y confrontación entre pares, maestros y otros agentes que participan en el centro escolar a través de los valores, normas aceptadas de convivencia y el desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones (p.4).

Entonces, situarnos en la vida escolar, es volcar la mirada a los procesos de interacción que se desarrolla entre actores educativos dentro de los planteles escolares. Agregando que pensar en estos procesos implica considerar el aspecto de comunicación e intercambio entre unos y otros (Rizo, 2015). Ahí es donde se empiezan a configurar la personalidad y las conductas hacia los demás, por lo que resulta relevante el reconocimiento de los otros como actores válidos y necesarios en la construcción del tejido social (Novoa, Pirela & Inciarte, 2019). Por tanto, la escuela como espacio de socialización, implica visualizar un lugar en el que todos se sientan incluidos, se puedan desarrollar hacia sí mismos y puedan visualizarse en los otros para la configuración de sus posibles sí mismos en términos educativos (Echavarría-Grajales; 2011). En palabras de Rizo (2015) no es más que:

Volver la mirada a nosotros mismos, a nuestras relaciones e interacciones, a los vínculos que establecemos con otros, a los que deseáramos establecer, a los aprendizajes que derivan de estos vínculos y, en definitiva, a nuestra propia forma de estar en el mundo, que no es otra que estando con otros (p.31).

En este sentido, el objetivo es reflexionar cómo se desarrolla el reconocimiento de sí mismo y se identifican los otros significativos de los sujetos escolarizados en los centros educativos desde cinco ejes de análisis: el grupo de iguales, los espacios de convivencia y el juego en la escuela, estigmatización e integración escolar, el papel del profesorado en la conformación del sí mismo y el cuidado de sí y de los otros en la emergencia

sanitaria. A través de dichos ejes, el abordaje se realiza desde el interaccionismo simbólico como postura de análisis, por la gran variedad de portadores de significados que deben asimilar los sujetos durante los procesos de interacción social (Lucas: 1986; Goffman: 1981).

Si bien, el momento actual que se vive en la escuela es el de un modelo de enseñanza remota de emergencia, donde la interacción se encuentra mediada por el uso de dispositivos tecnológicos y el uso de plataformas de comunicación, los sujetos están presentes de una u otra forma estableciendo contacto visual e intercambios de información. Por lo tanto, más allá del individuo, habrá que reconocer a los otros significativos en el escenario educativo, que aunque actualmente se encuentran detrás de una pantalla, mantienen su calidad de individuos, de actores sociales, propietarios del saber y de un contexto histórico específico (Montero: 2002)

EL GRUPO DE IGUALES

Es a través de los procesos de interacción donde los sujetos realizan sus procesos identitarios. Es pues, el grupo de iguales el mejor escenario para que el estudiantado se reconozca a sí mismo como parte de una comunidad escolar y a su vez reconozca a los otros que cumpliendo su misma condición (estudiante) cursan el mismo grado, o bien, realizan cursos avanzados o están por iniciar su trayecto escolar. En este sentido, se centra la mirada en el estudiante como ser individual y a la vez como aquel que busca dotar de sentido a su entorno (Rizo: 2015) integrando la idea del otro como la “organización de las actitudes -de otros sujetos- que están involucradas en el mismo proceso” (Mead: 1999, p.140) y que juegan un doble papel, como parte del grupo de iguales y como individuos (Simmel: 1977).

Por ejemplo, la literatura especializada expresa que la agrupación entre iguales en el plano escolar puede versar sobre distintos puntos de encuentro, a saber, la identificación de amistad y compañerismo (García-Bacete, García-García & Monjas: 2005), sentimientos de apego (intimidad y apoyo) (Delgado, Oliva & Sánchez: 2010), distinción entre grupos de estudiantes populares y rechazados (Jiménez & Lehalle: 2012; Monjas, Elices, Valle & De Benito: 2005), identificación de estudiantes que mantienen conductas prosociales y antisociales (Plazas, Morón, Humberto, Ariza, Santiago & Patiño: 2010), grupos que mantiene intereses relacionados a la vida sexual (Navarro-Pertusa, Reig-Ferrer, Barberá & Ferrer: 2006), o bien, se agrupan por su condición y apariencia física (Amaya-Hernández, Alvarez-Rayón, Ortega-Luyando & Mancilla-Díaz: 2017), así como a través de actividades relacionadas al ocio, tiempo libre y deporte (García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos & Jiménez-Iglesias: 2012).

Respecto a las agrupaciones entre iguales que se han mencionado anteriormente, Simmel (1977) en Estudios sobre las formas de socialización presenta la idea de que las relaciones que mantienen los individuos están medidas por el número de sujetos que integran el grupo. De ello, se desprende la premisa que las formas de interacción pueden ir desde la intimidad, el estado de ánimo, los intereses comunes, la conversación, hasta la convivencia amistosa. En todos los casos, habrá de observarse las relaciones que el individuo mantiene con los otros, de los otros entre ellos mismos y cómo cada participante establece sus propias relaciones con el resto.

Así pues, el grupo de iguales dotará de identidad al individuo en función del tipo de relaciones que mantiene y el grupo al que se cree pertenecer, mediado por las conductas que el individuo piensa que esperan de él y las actividades que puede y no puede hacer mientras se encuentra en interacción con ellos. Es decir, el individuo se ajusta a las conductas de los otros individuos presentes (Goffman, 1981).

LOS ESPACIOS DE CONVIVENCIA Y EL JUEGO EN LA ESCUELA

Si bien se ha mencionado anteriormente la relevancia del grupo de iguales en los procesos identitarios, es el patio escolar el espacio considerado por excelencia como aquel en el que se desarrollan los procesos de interacción social en el que se lleva a cabo la convivencia. Además, es en este lugar donde se realizan actividades recreativas con los otros y se despliegan distintos roles a través del juego. Guarín-García & Castellanos-Obregón (2017) lo identifican como una actividad recurrente entre los estudiantes para la interacción e intercambios comunicativos, siendo el recreo (espacio temporal dedicado a la recreación)

cuando el estudiantado se configura fuera del aula a través de los distintos procesos de interacción entre unos y otros, considerado además, como el momento destinado a la socialización del individuo, donde se visualizan “pautas de comportamiento, objetivación y explicación del mundo a través de la intersubjetividad” (Meneses: 2008, p.107).

En términos de convivencia, el juego permite al sujeto posicionar a algunos de sus compañeros como parte de su equipo y a otros como sus contrincantes (aquellos contra quien compite y habrá de vencer). Tal situación, variará en función del tipo de juego y la conformación de los equipos. Es decir, a quien en algún momento se le reconoció como adversario, puede que al día siguiente se le considere como parte del equipo (ser compañero). En este sentido, cobra relevancia dimensionar cómo se presentan los vínculos de los otros con el sujeto y cuál es la condición que los une, situación que permite encontrar en los encuentros lúdicos la condición cultural de las interacciones dentro del espacio escolar (Arévalo-Sánchez: 2016; Guarín-García & Castellanos-Obregón: 2017; Meneses: 2008).

Cuando se alude al aspecto cultural de las interacciones dentro del patio de juegos, es común encontrar cómo las normas de convivencia son marcadas de manera informal por quien de manera aparente coordina los intercambios comunicativos (líder del grupo). Por ejemplo, al momento previo de iniciar un juego de pelota, debe existir una persona que dé a conocer al resto las reglas (informales) y las condiciones en las que se realizará el encuentro (número de personas por bando y características de sus participantes). De esa manera, es común que en grupo se reconozca a los dos mejores jugadores para ser los encargados de elegir (un jugador a la vez) y conformar el equipo. Lo anterior, se constituye parte de la vida escolar cotidiana que vive el estudiantado durante el recreo. En palabras de Guarín-García & Castellanos-Obregón (2017) “los estudiantes son quienes configuran sus jerarquías, reglamentaciones y normatividades comunicativas cuyo objeto es definir sus límites e interpretaciones para crear niveles comunicativos lúdicos” (p.204). En este sentido, “la socialización ocurre en todos los momentos de la vida y en los espacios de consumo cultural menos esperados” (Meneses: 2008 p.106).

Entonces, previo, durante y al final del encuentro de pelota, habrán de reconocerse como sujetos individuales con respecto a los otros, y a la vez, como parte de un grupo al que deben sumar esfuerzos para lograr la victoria, y en consecuencia, al equipo (si se visualiza a nivel grupo) o rival (si se visualiza a nivel individual) a vencer. En esta línea de análisis Portillo (2020) al explicar cómo se configura el sí mismo en función de los otros durante el juego, integra la experiencia que se vive de manera intermitente a ocupar posiciones de ofensiva y defensiva, que implican el rol de atacar o defender según sea el caso. Por su parte Meneses (2008) explica que a nivel individual y colectivo, el significado del juego puede ir más allá, hacia la búsqueda de posicionarse como vencedor y verdugo, o bien, hacia evitar la derrota y su repercusión, la burla y exhibición colectiva. Además, identifica al espectador como el otro que se identifica con uno u otro equipo.

De esta manera, se hace visible cómo a través del juego cada individuo sigue objetivos personales y colectivos (Rizo, 2015), cuestión a la que James (1890) hace referencia como la búsqueda de significados en la propia experiencia, aludiendo al sí mismo como parte fundamental en la construcción de la identidad.

ESTIGMATIZACIÓN E INTEGRACIÓN ESCOLAR

Otra cuestión de relevancia a considerar en la dinámica social de los planteles escolares es la diversidad de estudiantes que asisten, las condiciones en que viven y el tipo de apoyo que requieren para desempeñarse. En primera instancia, es común ver que los sujetos que se van integrando a la dinámica escolar sean vistos como extraños ante una comunidad que durante un tiempo previo ha tenido la oportunidad de reconocerse en los espacios de interacción. Dicha categoría en términos colectivos lleva el nombre de nueva generación y en términos individuales como alumno de nuevo ingreso. A nivel escolar, la interacción diaria, lleva a reconocer las primeras apariencias y atributos de los nuevos miembros a la comunidad escolar, lo que Goffman (1963) denomina identidad social.

Con base en esas primeras identificaciones que se realizan de todos los miembros de la comunidad escolar, se establecen una serie de vínculos y descripciones que caracterizan a cada sujeto, que en términos de

interacción se traducen en apodos, burlas y estigmatización del individuo, o bien, en otros casos, que suelen ser menores la rápida integración del mismo por la posesión de atributos valiosos o que se carecen en el grupo. En relación con el sí mismo y los otros significativos, es común visualizarse como individuo e identificar aspectos que todos comparten (cuestiones en común), así como aquellos elementos que distinguen a unos individuos de otros.

En este sentido, quienes presentan una condición que a primera vista resulta sumamente diferente del resto, rápidamente en el contexto escolar se suele señalar y de entrada puede representar una desventaja o bien, una cuestión de aparente superioridad. Goffman (1963) se interesó en este sentido por los contactos mixtos y presenciales, entre individuos estigmatizados y normales en una misma situación social, llegando a la conclusión de que las personas estigmatizadas son generalmente aquellas que deben realizar un esfuerzo superior de adaptación. Por ejemplo, los sujetos considerados como débiles o frágiles por el resto del grupo, deben hacer un esfuerzo superior que el resto de sus compañeros por mantener amigos del mismo sexo, grupo al que habitualmente se le conoce como pandilla (Navarro-Pertusa et al.: 2006); otro caso, es el de niños que se integran al contexto escolar pero provienen de contextos que han atravesado situaciones de violencia (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado: 2017) o, tensiones familiares, labores y de cuidado (Caro, Saracostti, Kinhead & Gaud: 2017), éstos deben desarrollar en mayor medida su identidad, autoestima y autoconcepto, ya que aparte de lograr integrarse en el grupo de pares requieren salir delante emocionalmente de sus condiciones específicas de vida.

No obstante, habrá que aclarar que tanto individuos como grupos considerados como estigmatizados son quienes mejor pueden constituirse y participar en la configuración de los otros a través de las diversas relaciones con su contexto, reconociendo que todos deben ser merecedores de respeto y buen trato (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado: 2017). En este sentido, se añade la idea de sentirse integrado sin importar las condiciones que viven los otros. En palabras de los mismos autores:

Los niños y las niñas reconocen que dialogar con las personas con quienes se ha presentado algún problema hace posible mantener la relación y mejorar los lazos con otras y otros... les permite construir vínculos relacionales, para poder elaborar relaciones pacíficas, mediar la comunicación y el cuidado del otro. Asimismo, reconocen en sí mismos la importancia de relacionarse con un buen trato y con agradecimiento, lo que fortalece los lazos familiares y entre pares (Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado: 2017, p.185)

Habrà que agregar otro aspecto a considerar en función de sentirse parte (integración) o sentirse fuera del contexto de interacción. Por ejemplo, Baeza-Correa (2013) expresa la importancia de la confianza que se deposita en la familia como el escenario de socialización más cercano y el desconocimiento que se puede llegar a tener hacia los otros (hacia la comunidad). Es decir, los sujetos deben considerar a los otros, en ocasiones como parte de su círculo y en otras veces como fuera dependiendo de la situación. Cuestión que en la actualidad por ejemplo, se visualiza tanto en el plano presencial como en el uso de la tecnología a través de las denominadas redes sociales. Por ejemplo, una persona puede estar dentro del círculo de otra a nivel presencial (escuela, barrio, trabajo) pero fuera de la esfera social (amigos) o a la inversa, se puede tener un vínculo de amistad sin tener contacto presencial y estar fuera de la esfera escuela, barrio, trabajo.

Hay que agregar las interacciones que mantienen los iguales en función de los roles que juegan dentro de sus familias. Caro et al. (2017) mencionan cómo se asignan papeles y tareas específicas en función del sexo para diferenciar entre niños y niñas. De manera agregada, sostienen cómo es que los menores naturalizan en su vida cotidiana las actividades que deben realizar tanto el padre como la madre y los vínculos que deben tener con ellos. Por ejemplo, tratar de pasar mayor tiempo con el padre, pero compartir secretos mayormente con la madre.

Por otra parte, visualizan como ahora tanto el padre como la madre pueden pasar largas horas de trabajo, lo que hace que los menores aspiren a tener trabajos menos pesados con la visión de pasar mayor tiempo con los hijos. Ello, postula la existencia de posibles sí mismos universales en todo el mundo (Zhu & Tse: 2016) y otros que son sensible al contexto y la cultura. Por ejemplo, los autores antes mencionados en relación con el género

expresan que los niños se visualizan mayormente en relación con su carrera y vida material, mientras que las niñas se visualizan mayormente en la escuela y su vida interpersonal (amistades). En palabras de Echavarría-Grajales (2011):

En la construcción de identidad los sujetos logran elaborar los significados de existencia que han movilizado su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida. Asimismo, en la construcción de la identidad el individuo configura formas legítimas de convivir y organizar el mundo vital para reestablecerlo, si así lo quiere, como un espacio de calidad de vida, un espacio vital de la relación y continua interacción, un espacio para vivir la diferencia y el reconocimiento (p.8).

En este sentido, resulta necesario trabajar desde la escuela las cinco dimensiones básicas de lo humano (afectiva, ético-moral, creativa, política y comunicativa) propuestas Echavarría-Grajales (2011) para la integración del individuo en la vida escolar:

Dimensión afectiva. Da cuenta de los sentimientos, las emociones y las pasiones que las niñas, niños, jóvenes y adultos en general expresan en su actuar cotidiano y que aparecen como mediadores y condicionantes afectivos de la convivencia. Consolidan un autoconcepto sano, realista y objetivo; a partir de estas expresiones del mundo sensible, los sujetos desarrollan la capacidad para crear vínculos, afectos y construir pequeñas comunidades de reconocimiento, en donde cada uno de ellos se siente apreciado, querido, apoyado y sobre todo amado por sí mismo y por el otro.

Dimensión creativa. Da cuenta del potencial cognoscitivo que tienen los individuos para identificar y resolver los problemas que surgen en su interacción cotidiana. Este presupuesto, llevado al campo de los procesos sociales en donde la contradicción es evidente y necesaria para el desarrollo humano. Permite crear y recrear mundos posibles, desde la comprensión del sí mismo en relación con los retos que enuncia el entorno, desagregada en múltiples posibilidades de lectura e intervención, cuando ésta se muestra contradictoria con el actuar cotidiano; es un acto mental que pondera y discrimina lo bueno de lo malo, ubica lo problemático y lo contradictorio en la interacción y proyecta las diversas formas de negociación. Desde esta perspectiva las prácticas pedagógicas deberán ser orientadas desde una opción clara por la negociación del conflicto y la diferencia.

Dimensión ético-moral. Corresponde a la esfera del desarrollo humano en la que los sujetos toman conciencia de las normas y las asumen responsablemente. Da cuenta de las representaciones mentales que tienen los sujetos sobre su orden social, normativo y culturalmente legítimo, en términos de juicios, criterios y actitudes que se configuran en estructuras mentales de acción que pueden ejercitarse en la vida cotidiana. Orienta la transformación del proyecto político en el que se hacen evidentes la justicia, la reciprocidad y la dignidad humana de las relaciones que establecen los individuos con otros y lo otro.

Dimensión política. Referida al desarrollo de la capacidad para pensar colectivamente, trata de construir sentidos sociales que, evidenciados en un contrato social que se expresa en la justicia y la libertad, permiten la adhesión y la construcción de identidad colectiva. Se busca con este potencial desarrollar en las niñas y los niños su capacidad para pensar, actuar y sentir el mundo de lo público, el mundo del bien común, el mundo en el que ellas y ellos mismos se sientan incluidos, sus relatos leídos y, por tanto, sus necesidades asumidas como el soporte para el diseño de políticas de atención y búsqueda continua del bienestar colectivo; el escenario público, es el mundo en donde todos son sujetos de derechos y deberes.

Dimensión comunicativa. Enfrenta la pregunta acerca de cómo los individuos se constituyen como tales y forman a través de sus interacciones sociales redes de significados y sentidos que los nombran en una comprensión y entendimiento mutuos. Exige que los interlocutores planteen sus ideas, sus pretensiones y sus sentires con unos niveles de apertura y flexibilidad tales que unos y otros se sientan ciertamente convocados a examinar la veracidad de los hechos, la legitimidad de las normas y la sinceridad de las expresiones subjetivas que son objeto de comunicación.

Lo anterior, permite ver la complejidad entorno a la comprensión del sí mismo y los otros significativos. Los referentes en este sentido se remiten a García & Musitu (1999) con relación al enfoque multidimensional del sí mismo (académica, social, emocional, física y familiar) y Mead (1999) en cuanto al reconocimiento de los otros significativos del sujeto y más reciente Portillo (2020) en cuanto al abordaje sobre la relevancia de éstos últimos en la construcción del sí mismo.

EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA CONFORMACIÓN DEL SÍ MISMO

A nivel escolar, el profesorado juega un rol sumamente importante en la configuración del sí mismo del estudiantado. La literatura alude la participación del profesional de la educación hacia la valoración prospectiva de los posibles sí mismos del estudiantado (Zhu & Tse: 2016). En términos educativos, los hallazgos reportan que los estudiantes se observan en el ámbito profesional ocupando posiciones laborales, a saber, se visualizan como maestros, médicos o bien, progresando en la escuela y en la universidad. Para el caso de situaciones que temen les suceda, en su generalidad expresan temor a caer en las drogas, el alcohol y consumo de cigarro, así como tener conductas criminales y ser considerados como perezosos e hipócritas.

Molina, Raimundi & Gimenez (2017) distinguen seis áreas (Personal, físico, académico/ocupacional, social, satisfacción y logros, complejidad) con sus respectivos dominios en los que los sujetos se visualizan en función de lo que esperan ser, lo que temen ser y lo que desean. En función del área personal reportan el dominio de responsabilidad como el que más se busca, el ético/moral como el que más se teme no tener y el social como el que más se desea desarrollar. Con relación al aspecto físico, desarrollarse en el aspecto deportivo es lo más esperado y a la vez lo que más genera temor en los sujetos, con prevalencia a buscar más el aspecto positivo, a saber, destacar en el deporte. Aunado a lo anterior, mantener una buena apariencia física es lo que más se desea tener. Para el área académico/ocupacional lo que los sujetos más esperan de sí mismos es saber si ocuparán o no un puesto de trabajo en función de su desarrollo profesional, a lo que más temen es a saber si continuarán sus estudios y si éstos serán del todo de su agrado, mientras que lo que más desean es ocupar una profesión definida como médico, cantante, actriz, tenista, psicólogo, por mencionar algunas. Referente al área social, la familia y los seres queridos son de quienes más se espera y a quienes más se teme en función de la configuración del sí mismo, esperan siempre tener una familia y en cierto momento poder formar una, ello se traduce al miedo de quedarse sin familia o bien no poder formar una si no se consigue una pareja. Con relación a los amigos o grupo de pares se espera contar con amigos y se teme no tenerlos.

Por otra parte, al hacer alusión a las satisfacciones y logros, lo más esperado es tener motivaciones y deseos de superación, mientras que lo más temido es no tener metas, objetivos o proyectos, siendo lo más deseado el poder cumplirlos. Por último, en relación a la complejidad, los sujetos articulan la idea de poder sobrellevar un área con otra, en el entendido que el progreso en un área incide en el éxito de otra. En este sentido, es normal que los sujetos escolarizados empiecen a utilizar múltiples descripciones de sí mismo en función de “cómo son, cómo fueron, cómo quieren ser y cómo se presentan al mundo” (Molina et al.: 2017, p.456). A lo anterior, se le conoce como la proyección del sí mismo, situación que viene dada en función de los Otros significativos (Portillo; 2020) sin los cuales no fuera posible tener un punto de partida o referencia. Éstos últimos, provienen del contexto social y cultural más próximo al sujeto (Familia, barrio, grupo de iguales, escuela) y de los referentes establecidos por los medios de comunicación y redes sociales (Televisión, Facebook, Youtube, Instangram).

Si bien, los referentes que tengan los sujetos deben diferenciarse entre alcanzables o no, habrán de influenciar en los modos de vida. En este aspecto, el profesorado habrá de motivar a desarrollar ciertas habilidades que les permitan a los estudiantes trabajar en función de lo que desean ser, así como de establecer dispositivos que prevengan formarse en aquello que temen. Por lo tanto, visualizarse en los otros da pie a la toma de decisiones y la elección de conductas para la configuración de la propia identidad (Molina et al.: 2017).

Hay que señalar que aunque los Planes de Estudio visualizan el tipo de ciudadano que se espera formar y se enmarcan en criterios y estándares nacionales, no cabe duda que existen diferentes referentes de carácter

social, histórico y cultural en función del tipo de escuelas a las que asiste el alumnado (por su sostenimiento público o privado, por su carácter laico o religioso, por su organización de carácter completo o de tipo multigrado, por su tipo de jornada matutina, vespertina, nocturna, internado y/o de tiempo completo).

Aunado a ello, el nivel socioeconómico también juega un papel determinante. En este sentido, habrá que reconocer que los referentes entre contextos sociales no habrán de ser los mismos. No obstante, en todos los casos se puede identificar en términos positivos en lo que se desea convertir el sujeto y en términos negativos, lo que teme llegar a ser. En este sentido, se reconocen los otros con los que se desea estar y aquellos con quienes no se espera contraer vínculos. Por lo tanto, tal como mencionan Novoa et al. (2019) “la educación será al mismo tiempo dispositivo-medio-estrategia para asegurar el tipo de persona y de sociedad que se aspira” (p.61).

De manera agregada, el tipo de aspiraciones habrá de irse modificando en función de la edad (Barca, Fernández & Mejía: 2011; Molina et al.: 2017) y se habrá de ir configurando la identidad personal a través del reconocimiento de sí mismo de una manera más equilibrada y estable (Cazalla & Molero: 2013; Reynoso, Caldera, De la Torre, Martínez & Macías: 2018). Por ejemplo, Ospina-Ramírez & Ospina-Alvarado (2017) hacen alusión a cómo las niñas y niños en edades escolares pueden construir diversos futuros posibles aludiendo a una visión prospectiva, así como a su potencial creativo en escenarios de promoción para la paz. Por su parte Moral, Sánchez & Villarreal (2010) y Alcaide (2009) sostienen que es común que durante la niñez y la adolescencia se presencien cambios en función de la personalidad hacia la transición de la edad adulta. Agregan que dicho proceso se debe a momentos de la vida cotidiana que integran la aceptación de nuevos roles, responsabilidades y otro tipo de experiencias que le dan identidad. Hay que visibilizar los procesos de construcción identitaria y los referentes que toman los sujetos como sus otros significativos (Caro et al.: 2017).

En este sentido, el profesorado debe no sólo preocuparse por la enseñanza de conocimientos asociados a las asignaturas del currículo (matemáticas, lengua materna, lengua extranjera, ciencias sociales, ciencias naturales) sino considerar el reconocimiento de sí y del otro a través de la cotidianidad del alumno y de sus interacciones (Echavarría-Grajales: 2011).

EL CUIDADO DE SÍ Y DE LOS OTROS EN LA EMERGENCIA SANITARIA

En palabras de Edgar Morín (2011) “las crisis agravan las incertidumbres, favorecen las preguntas, estimulan la búsqueda de soluciones o la generación de reacciones patológicas” (p.9). Como se ha mencionado en un inicio la actual pandemia que se vive en el mundo es la que ha provocado virar la mirada al sujeto y sus otros significativos en cuestión del cuidado de sí mismo y de los demás, de la vida con otros y para los otros. El lema Protéjase a sí mismo y a los demás contra la Covid-19 ha sido una frase recurrente que han utilizado gobiernos, instituciones de salud e instituciones educativas como parte de un proceso de concientización para la prevención de la propagación del virus. Se sabe que el principal medio de transporte del virus es la persona (Bravo: 2020), situación por la cual se han tenido que establecer medidas relacionadas a la movilidad social para combatir la propagación del virus, a saber, la implementación de estados de cuarentena, aislamiento, prácticas de distanciamiento social y confinamiento a nivel general. Mientras que, en el plano escolar, las medidas son las mismas, el servicio educativo ha pasado de un sistema presencial a otro de enseñanza remota en un contexto de emergencia (Portillo, Castellanos, Reynoso & Gavotto, 2020).

Con relación al término cuarentena Sánchez & De la Fuente (2020) expresan que se refiere a la “restricción, voluntaria u obligatoria, del desplazamiento de individuos que han estado expuestos a un potencial contagio y que posiblemente se encuentren infectados” (p.73). Los mismos autores definen el aislamiento y el distanciamiento social, refiriéndose al primero como “la separación física de las personas contagiadas de aquellas que están sanas” y al segundo como “alejarse de lugares concurridos y restringir la interacción entre las personas tomando cierta distancia física o evitando el contacto directo entre ellas” (Idem). Por su parte, cuando refieren al confinamiento, aluden a un “estado donde se combinan estrategias para reducir las

interacciones sociales como el distanciamiento social, el uso obligatorio de mascarillas, restricción de horarios de circulación, suspensión del transporte, cierre de fronteras” (Ibid, p.74).

Así pues, es evidente que todos los individuos participan en la estrategia de prevención de propagación del virus, tanto a nivel individual como colectivo, con el fin de priorizar la vida en sus diversas manifestaciones (Novoa & Pirela: 2020). Los términos que se han desarrollado en el párrafo anterior, denotan la necesidad de reconocerse a sí mismo como personas a contraer el virus, así como de transmitirlo. Además, implica voltear a ver a los demás y constatar que todos se encuentran expuestos a un contagio. Agrego la condición de persona sana o infectada, según la cual se habrá de seguir la recomendación de distanciamiento o bien de aislamiento.

En cuanto a la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) el término se propuso por Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020) para hacer visible el paso de la instrucción en condiciones normales a otras de carácter extraordinario. A saber, la crisis que se vive por la Covid-19. En este escenario, toca revisar cómo se ha venido configurando el sí mismo y los otros significativos en la escuela, escenario que se ha visto en la necesidad de transitar a un modelo de enseñanza mediada por tecnología. Dicha decisión ha contribuido en la prevención del virus y ha significado una estrategia de carácter paliativa en el mundo. Además, con las clases en la modalidad a distancia, aparte de sobrellevar las materias del currículo, se ha dedicado bastante tiempo al aspecto socioemocional y afectivo del estudiantado para dar atención a sus necesidades de motivación, autoestima y autoconocimiento, así como de establecer sesiones de movimiento, baile y juego para contrarrestar la disminución de actividad física y aumento de consumo de alimentos no saludables en el hogar.

En términos de convivencia resulta necesario mencionar cómo el estudiantado ha pasado de estar la mayor parte de su tiempo con el grupo de iguales, compañeros de clase y maestros a estar la mayor parte de su tiempo en compañía de hermanos y padres, o bien, según la configuración familiar se podrían integrar primos, tíos y abuelos, e incluso en algunos casos, por la dinámica laboral de los padres o tutores, se puede presentar la soledad o bien la compañía esporádica de vecinos o conocidos del barrio. En este sentido, con relación al apoyo académico los grupos primarios (familia, el grupo infantil de juegos y el vecindario, comunidad local o de mayores) representan el mejor recurso para que los sujetos reciban ayuda (Cifuentes: 2020; Córdor: 2020; Rodrigo del Blanco: 2004).

Referente a los procesos de comunicación, se destaca el uso de los dispositivos y plataformas tecnológicas para entablar conversaciones entre compañeros y maestros. Llevar a cabo sesiones en vivo a través de plataformas de comunicación como WhatsApp, Skype, Zoom, Teams, Google Meet representa el componente simbólico y afectivo de verse y saberse con salud unos y otros, lo cual resulta reconfortante. Aún, sabiendo que las interacciones suelen ser en menor tiempo y más distanciadas.

En este sentido, atender a las medidas sanitarias para el cuidado personal y el cuidado de los demás, también se gestiona desde el escenario escolar, donde se recomienda constantemente el mantenerse en los hogares, utilizar cubre bocas y mantener la distancia social y física para evitar contagios.

CONCLUSIONES

Al momento, se ha reflexionado sobre los procesos de socialización, interacción e identificación de los sujetos en el contexto escolar. Se enfatiza en la función social que cumple la escuela en el reconocimiento de sí mismo de los sujetos y la identificación de los otros significativos dentro y fuera del escenario escolar. En este sentido, se concluye la necesidad de aceptar la semejanza y la diferencia. Tanto para la conformación de grupos de iguales, la convivencia, los roles a seguir en el juego, los procesos de estigmatización e integración y el cuidado de sí y de los demás.

De manera agregada, las diversas formas de agrupación e interacción sugieren conductas específicas por parte de los individuos en la vida colectiva. Por tanto, el sentirse parte o ajeno a un grupo, dotará de significado

a las conductas sobre cómo se muestra el individuo ante los otros. Además, se sugiere identificar el tipo de vínculos que mantiene los sujetos para que se reconozcan como parte de un mismo círculo o como extraños.

En este proceso, se habrá de configurar la identidad social y se identificarán aquellos rasgos que les hacen semejantes y aquellos que les hacen diferentes. Tal situación, habrá de requerir a unos un mayor esfuerzo para integrarse a la vida en sociedad que a otros. En este sentido, educar para el reconocimiento de sí mismo y de los otros significativos, no sólo implica realizar ejercicios de auto reconocimiento, sino implicar voltear a ver a los demás, y por supuesto, aceptar las diferencias. Vivir con otros y para otros, implica un proceso de aceptación e inclusión de todos, bajo la premisa de que todos los individuos tienen algo que aportar y a quienes se debe de respetar y dar un trato digno.

En este sentido, el profesorado en los centros escolares, aparte de formar al estudiantado en los marcos curriculares establecidos, habrán de promover una visión prospectiva de los sujetos en diversas áreas de su vida (académica, ocupacional, social, emocional, bienestar, satisfacción, logros, física y familiar) hacia lo que desean y esperan no ser. Ello, a través de proyección de los posibles sí mismos, que permiten identificar a esos otros significativos en términos de referentes positivos y negativos.

Por último, se destaca y se pone énfasis en la coyuntura de la crisis sanitaria que se vive en el mundo. La cual ha obligado al sujeto a verse a sí mismo y voltear a ver a los demás en todos los sentidos, pero sobre todo, en términos de promoción de la salud y cuidado personal. Lo que hace para el cuidado de sí el propio individuo presenta repercusiones positivas en el cuidado de los demás y a la inversa, si los demás llevan a cabo las medidas preventivas, el sujeto se siente seguro con relación a su salud. Es esta interacción dialógica entre unos y otros, lo que permite la identificación personal y el reconocimiento de la importancia de los demás.

NOTAS

- BIBLIOGRAFIA** AALCAIDE, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (2) 27-44.
- AMAYA-HERNÁNDEZ, A., ALVAREZ-RAYÓN, G., ORTEGA-LUYANDO, M. & MANCILLA-DÍAZ, J. (2017). Influencia de pares en preadolescentes y adolescentes: Un predictor de la insatisfacción corporal y las conductas alimentarias anómalas. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(1), 31-39.
- ARÉVALO-SÁNCHEZ, X. (2016). Los juegos cooperativos como alternativa para generar paz integral en escuelas mexiquenses. *Ra Ximhai*, 12(3), 335-343.
- BAEZA-CORREA, J. (2013). "Ellos" y "Nosotros": La (des)confianza de los jóvenes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 273-286.
- BARCA, L., FERNÁNDEZ, M. & MEJÍA, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista galego-portuguesa de Psicología e educación*, 19(2), 197-213.
- BRAVO, J. (2020). Coronavirus, covid-19, prevenir la propagación de virus es más fácil de lo que se piensa; protocolos de bioseguridad, guía para la reapertura del país y para la disminución del riesgo de rebrote del contagio. *Revista Boliviana de Química*, 37(2), 94-131.
- CARO, P., SARACOSTTI, M., KINKEAD, A. & GRAU, M. (2017). Niñez y adultez. Diálogos frente a tensiones familiares, laborales y del cuidado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 267-279.
- CAZALLA, N. & MOLERO, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, (10), 43-64.
- CIFUENTES, J. (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-12.
- CÓNDOR, O. (2020). Educar en tiempos de COVID-19. *Ciencia América*, 9(2), 31-37.
- DELGADO, I., OLIVA, A. & SÁNCHEZ, I. (2010). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales De Psicología*, 27(1), 155-163.
- ECHAVARRÍA GRAJALES, C. (2011). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 1(2), 1-26.
- GARCÍA, F. & MUSITU, G. (1999). AF5: Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA Ediciones.

- GARCÍA-BACETE, F., GARCÍA-GARCÍA, D. & MONJAS, M. (2005). Los motivos de aceptación entre iguales: un intento de categorización y de establecer diferencias entre género. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 269-279.
- GARCÍA-MOYA, I., MORENO, C., RIVERA, F., RAMOS, P., & JIMÉNEZ-IGLESIAS, A. (2012). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158.
- GOFFMAN, E. (1963). *Estigma La Identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GUARÍN-GARCÍA, L. & CASTELLANOS-OBREGÓN, J. (2017). Entre el juego y la agresión: normas y reglas del evento comunicativo lúdico en un contexto escolar. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 193-205.
- HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., & BOND, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*.
- JAMES, W. (1890). *Principios de psicología*. Madrid: Daniel Jorro Editor.
- JIMÉNEZ, T. & LEHALLE, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89.
- LUCAS, A. (1986) El proceso de socialización: un enfoque sociológico. *Revista Española de pedagogía*, 44(173), 357-370.
- MEAD, G. (1999) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- MENESES, J. (2008). El fútbol nos une: socialización, ritual e identidad en torno al fútbol. *Culturales*, 4(8), 101-140.
- MOLINA, M., RAIMUNDI, M. & GIMENEZ, M. (2017). Los posibles sí mismos de los adolescentes de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 455-470.
- MONJAS, M., ELICES, J., VALLE, M., & DE BENITO, P. (2005). Aceptación social y género en la infancia y adolescencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 383-393.
- MONTERO, M. (2002). Construcción del Otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(16), 41-51.
- MORAL, J., SÁNCHEZ, J. & VILLAREAL, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- MORÍN, E. (2011) *Cómo vivir en tiempos de crisis*. Ediciones Nueva Visión.
- NAVARRO-PERTUSA, E., REIG-FERRER, A., BARBERÁ, E. & FERRER, R. (2006). Grupo de iguales e iniciación sexual adolescente: diferencias de género. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(1), 79-96.
- NOVOA, A. & PIRELA, J. (2020). Acompañamiento desde una ética de la vida Para educar en tiempos de pandemia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25, 11-24.
- NOVOA, A., PIRELA, J. & INCIARTE, A. (2019). Educación en y para la democracia. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 24, 60-74.
- OSPINA-RAMÍREZ, D. & OSPINA-ALVARADO, M. (2017). Futuros Posibles, el Potencial Creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 175-192.
- PLAZAS, E., MORÓN, M., HUMBERTO, H., ARIZA, S., SANTIAGO, A. & PATIÑO, C. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-370.
- PORTILLO, S. (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25, 152-161.
- PORTILLO, S., CASTELLANOS, L., REYNOSO, O., & GAVOTTO, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589.
- REYNOSO, O., CALDERA, J., DE LA TORRE, V., MARTÍNEZ, A. & MACÍAS, G. (2018). Autoconcepto apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 100-119.
- RIZO, M. (2015) *La vuelta al actor. Cinco miradas sobre la interacción social: aportes de James, Simmel, Schutz, Goffman y Luckman*. El Errante Editor.
- RODRIGO DEL BLANCO, M. (2004) Charles H. Cooley: Los grupos primarios, claves del proceso civilizador. *Serie de clásicos de Sociología. Cuadernos de Anuario Filosófico*, 1(10), 1-106.
- SÁNCHEZ, A. & DE LA FUENTE, V. (2020) COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? *Anales de pediatría* 93(1), 73-74.
- SIMMEL, G. (1977) *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid: Revista de Occidente.
- ZHU, S. & TSE, S. (2016) Possible selves, strategies and perceived likelihood among adolescents in Hong Kong: desire and concern. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(2), 135-149.